

*Универзитет у Београду*  
*Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију*

**Креативност наставника као фактор успешности у раду са  
ученицима са интелектуалном ометеношћу**

**МАСТЕР РАД**

Студент:

Катарина Чизмаш 2019/3098

Ментор:

Проф. др Мирјана Јапунца-Милисављевић

*Београд, 2020.*

Ментор:

Проф. др Мирјана Јапунца-Милисављевић

Чланови Комисије:

Доц. др Александра Ђурић-Здравковић (председник)

Доц. др Биљана Милановић-Доброта (члан)

## *Апстракт*

*Практичан значај креативности у настави је препознат у иностраној стручној литератури као изузетан још средином прошлог века. Многа истраживања на тему предавачких квалитета наставника су нам пружила увид у факторе који одређују успешност васпитно-образовног процеса. Савремени школски систем у Србији, иако у фази реформе, и даље се карактерише као традиционалан. Било да је реч о инклузивној образовној пракси или раду дефектолога у основној школи за ученике са тешкоћама у менталном развоју, креативно подучавање има вишеструке позитивне ефекте на личност сваког ученика независно од нивоа когнитивних способности или узраста. Циљ рада је да се сагледа креативност наставника као фактор успешне едукације ученика са интелектуалном ометеношћу. За преглед доступне литературе на дату тему коришћене су електронске базе података доступне преко сервиса Google scholar, Scindeks, портала Hrčak, Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку (КОБСОН). У раду је ближе објашњен појам креативности те компоненте и аспекти. Такође, дат је приказ једног дела истраживања на тему ефеката креативних програма у раду са популацијом ученика са ометеношћу чиме се потврђују претпоставке о непосредној спони између креативног подучавања и развоја креативности код ученика. Иако се за главну одредницу креативности наставника узима склоп личних особина (rekli бисмо неоправдано), на основу увида у литературу приказан је низ других фактора који су последица актуелне системске промене а имају евидентан учинак на мотивацију и креативност наставника. Трансформација образовних система многих европских земаља поставља све сложеније захтеве пред наставнички кадар, врло често без адекватне до-едукације стручњака, што потенцијално може дати основу за будућа разматрања о изменама у раду институција нашег образовног система.*

**Кључне речи:** *креативно подучавање, аспекти креативности, дивергентно мишљење, креативност дефектолога*

## *Abstract*

*The practical significance of creativity in education is recognized in abroad literature as exceptional since the middle of the 19th century. A lot of researches on the topic of teacher's qualities gave us an insight into aspects that determine the success of educational processes. Although reform is an on-going, the modern-day educational system in Serbia is still characterized as traditional. Whether we are considering an inclusive environment for learning or special school with special education teachers involved in the process, teaching creatively has multiple positive effects on the character of each student regardless of the cognitive abilities and age group. The main aim of this paper is to present the creativity of the teacher as the factor of success in special education and teaching students with disabilities. Databases and services used to search and track relevant literature and citations: Google Scholar, Scindeks, normala Hrčak, Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку (КОБСОН). This paper gives you closer look into components and aspects of creativity in education. Also, it exposes the research engaging in aspects and effects of creative educational programs for students with disabilities, affirming the hypothesis about the direct connection between teaching creatively and evolvent of creativity in students. While the main determinant of creativity in special educators is considered to be a set of individual characteristics, this paper is dedicated to the consideration of other factors that are substantial and have an evident impact on the motivation and creativity of teachers. The reform of educational systems in many European countries sets higher and higher standards for special educators, often without adequate re-education programs, which can potentially set a basis for future reconsideration of ways of working in educational system institutions.*

**Keywords:** *teaching creatively, aspects of creativity, divergent thinking, creativity in special education*

## Увод

Традиционални приступи васпитно-образовном раду у нашем школском систему се под утицајем фундаменталних идеја инклузивног образовања трансформишу годинама уназад, те се и захтеви радног места дефектолога сходно томе мењају (и у тзв. “редовним” и у “специјалним” школама). И поред свакодневног рада тима стручњака, дефектолози су једини који ученицима са ометеношћу пружају неопходну доследност у једном оваквом “децентрализованом” образовном моделу (York-Barr et al. 2005).

Било да је реч о дефектологу, учитељу или наставнику у редовној школи, улога савременог предавача је комплексна и вишеструка. Како Вујачић (2008) објашњава, он је не само методичар и организатор наставе, већ и регулатор социјалних односа, партнер у комуникацији, мотиватор и оцењивач. Образовни системи многих европских земаља подржавају тренд непходности подстицања развоја нових вештина код ученика како би се испратио научно-технолошки развој. Самим тиме се мењају и очекивања од наставника која сада надмашују ресурсе којима предавачи располажу. Ови захтеви, иако у потпуности оправдани у 21. веку, морају бити праћени адекватним системским изменама што није случај код великог броја горе поменутих земаља. Последично, опис радног места наставника и дефектолога се усложњава те превазилази теоријска и практична знања која они стичу током формалног образовања. Како Јорк-Бар и сарадници истичу (York-Barr et al. 2005), захтеви који се стављају пред дефектологе су сложенији него икада и често подразумевају одговорности које нису у опису њиховог радног места попут нагледања рада осталих професионалаца из тима. Рад са ученицима са интелектуалном ометеношћу због своје специфичности захтева индивидуалан приступ којим се превазилазе комуникативне и друге баријере. Управо због значаја превазилажења комуникативних баријера креативност је не само пожељна већ и неминовна карактеристика свих стручњака који су укључени у рад са ученицима са интелектуалном ометеношћу. Наставници и дефектолози се морају окренути једни другима у изналажењу наставних решења, они морају сарађивати са породицом и заједницом више него раније и покушати да се изборе за своју независну позицију у систему.

## **Циљ рада**

Циљ овог рада је да се прегледом доступне литературе пружи увид у значај креативности наставника као фактора успешности у раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу.

## **Метод рада**

За преглед домаће и стране литературе коришћене су електронске базе података доступне преко сервиса Google scholar, Scindeks, портала Нrчак, Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку (КОБСОН). Сва употребљена литература је на српском, хрватском и енглеском језику. Кључне речи претраге су: креативно подучавање, аспекти креативности, дивергентно мишљење, креативност дефектолога. Одабрани радови задовољавају критеријуме да је у фокусу истраживања популација ученици са тешкоћама у развоју, као и наставници и дефектолози који су обучени да раде са овом популацијом ученика. Окосницу рада чине аспект креативне личности наставника и креативни приступи подучавању који одређују успешну едукацију ученика са ометеношћу.

## **Појам, компоненте и аспекти креативности**

Креативност је когнитивна способност која помаже деци да науче *како да мисле*, а не шта да мисле (Torrance, 1972). Како Торенс и Гоф истичу, креативност захтева “скретање са главног пута”, она је успешан искорак у непознато, отвореност ка новим искуствима, увиђање односа међу идејама и допуштање да једна ситуација доведе до друге (Torrance & Goff, 1989). Дефиниција креативности која обухвата већину гледишта могла би гласити да је креативност „урођена способност сваког појединца да произведе одређену новину било у материјалној или у духовној сфери (решења, идеје, уметнички облици, теорије или производи), да је та новина оригинална, економична и примењива унутар одређеног социјалног контекста те да је позитивно усмерена“ (Somolanji i Bognar, 2008, стр. 89).

Како наводе аутори Арар и Рачки (Arar i Rački, 2003), креативност не постоји у вакууму тј. ван контекста културе и друштва. У погледу иновације на пољу креативности, важно је кретати се у кораку са временом и увек стварати ефикасна и за нијансу креативнија решења од прошлих. Амабилеј (Amabile, 1983) је истакла да је погрешно приступити

концепту креативности као јединственој особини личности. Такође, неосновано је дефинисати креативност као општу способност. Ауторка напомиње да се креативност мора сагледати као понашање које је резултат садејства карактеристика личности, когнитивних способности и социјалног окружења појединца. Овакво понашање, које за последицу има одређени одговор (нпр. у виду креативног наставног средства), се у потпуности може анализирати само ако се у обзир узму ова три наведена фактора. Постоји теорија према којој се креативни дефектолози “не стварају” традиционалним образовањем, већ је склоност ка креативном изналажењу решења присутна код таквих појединаца од раног детињства.

Разграничавање појмова “креативност” и “даровитост” је објаснио и кроз примере представио Хузјак (2006) који креативност формулише као стваралачку способност која може, али и не мора бити особина даровитог појединца. Према његовим речима, у практичном раду стално наилазимо на даровите стручњаке који су за свој домен рада од изузетне важности (поседују богато теоријско и практично знање), али само они који су уједно и креативни имају потенцијал да то подручје рада доведу на “наредни ниво”. Елен Винер (Winner, 2005) такође увиђа везу између даровитости у раном животном добу и истакнутости у пољу занимања у зрелом одраслом добу. Наиме, ауторка сматра да уколико дете које је изузетно даровито (било у неком академском или ликовном подручју) благовремено не препозна и потом остане при том домену интересовања током даљег образовања, врло је могуће да се неће истаћи и остварити пун потенцијал ни као стручњак, нити као креативни појединац. Закључујемо да креативност дефектолога има базу у урођеној способности - како то Сомолањи и Богнар дефинишу, тј. базу у даровитости (према Хузјаку, 2002) на коју се надограђују сва знања, вештине и способности које особа стиче током формалног образовања. Међу многим факторима који могу спутавати развој урођене предиспозиције за креативност, Сомолањи и Богнар (Somolanji i Bognar, 2008) наводе породичне и међуљудске односе у заједници, утицај образовања, социоекономске услове и неподстицајну околину као неке од најчешћих. Амабилеј (Amabile, 1993, 1997) је компоненте креативности поделила на унутрашње и спољашње. У контексту образовања, социјалну средину као спољашњу компоненту креативности чине радно окружење и колектив. Ова група спољашњих фактора има снажан утицај на унутрашње компоненте и позитивно делује на личност појединца уколико подржава процес а не исход креативног рада. Унутрашње компоненте су међусобно зависне тако да ниједна није самодовољна за креативно понашање, а оно се неће испољити уколико све три нису присутне у адекватној мери. Прву компоненту чине три групе вештина из домена рада тј. *таленат*, *знање* из ужег подручја занимања и техничка *стручност*. Свеукупно гледано, индивидуална компонента се разликује међу појединцима из исте професије захваљујући когнитивном сету који што је

обимнији, то ће особа изналазити већи број алтернативних решења за дати проблем (Rigolizzo & Amabile, 2015). Аутори предлажу реализацију формалних тренинга и радионица за развој нових вештина те константно унапређивање вештина из домена рада. Скот и сарадници (Scott et al., 2004) запажају да су тренинзи за технике развоја идеја нарочито погодни када постоји кооперативан рад са креативним колегама јер долази до размене идеја и искустава. Мотивација на задатку као финална унутрашња компонента се односи на интринзички и екстринзички тип мотивације о којима ће бити више речи касније.

Гловер (Glover, 1980) је експерименталну групу студената едукацијске психологије изложио низу креативних радионица у склопу тренинга који за циљ има подстицање креативности. Резултати показују да експериментална група након 16 недеље курса постиже значајно боље резултате на стандардизованом Торенсовом тесту креативног мишљења у односу на контролну групу студената. Надаље, аутор истиче значај формалних и неформалних облика до-едукације за наставнике на пољу креативног подучавања а у складу са измереним позитивним краткорочним и дугорочним ефектима тренинга креативног мишљења који су похађали студенти – будући стручњаци, који се обучавају за едукативни рад са ученицима са ометеношћу.

Иако у литератури наилазимо на различите приступе тумачењу конструкта креативности, издвајају се четири доминантне категорије које су у фокусу већине аутора - креативна личност, креативни процес, креативни продукт и околина. Уколико говоримо о већ споменутих аспектима појма креативности, разумљиво је да се за примарни прихвата *креативна личност* датог појединца чије тумачење превазилази анализу самих карактеристика личности. Поред црта личности, у обзир се узимају и опште когнитивне способности (пре свих коефицијент интелигенције), а улогу у развоју креативности имају и емоционални капацитет, као и искуство. Карсон је прегледом радова својих колега дошао до листе најчешћих карактеристика личности креативних индивидуа (Carson, 1999):

- неконвенционалност (слободан дух),
- емпатија и свест о потребама других људи,
- харизматичност,
- способност планирања и реализовања ствари које су ван домена логичног,
- упорност,
- често постављање питања “Зашто?”,
- жеља за личним развојем и променом,
- употреба подједнако невербалне и вербалне комуникације,
- често преиспитивање социјалних норми и претпоставки,



- независност у расуђивању,
- радозналост, ентузијазам, широк распон интересовања,
- богата имагинација, дечија разиграност...

Торенс и Гоф (Torrance & Goff, 1989) наводе низ способности које су својствене креативном мишљењу а до којих су дошли опсежним истраживањем: флуентност (способност стварања великог броја идеја), флексибилност (способност стварања различитих идеја и употребе разних приступа), оригиналност (способност продукције нових, необичних, иновативних идеја), осетљивост на проблеме и способност редифинисања (способност дефинисања и сагледавања на начин који се разликује од уобичајеног тј. установљеног). Употпунићемо увид у појам креативне личности налазимо Сомолањи и Богнар (Somolanji i Bognar, 2008) који као најважније атрибуте наводе самопоштовање, отвореност ка новим искуствима, степен мотивације, толеранцију на неизвесност и спремност за преузимањем ризика. Фактори од велике важности за изналажење креативних решења у раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу су едукација наставника/дефектолога, средински фактори и мотивација.

### **Мотивација као фактор који одређује креативност у настави**

Креативно мишљење се у току наставе посредно подстиче подизањем расположења ученика, а за шта је предуслов развијена социјална интелигенција наставника и познавање личности сваког ученика, објашњавају Зукорлић и Османлић (Zukorlić & Osmanlić, 2017). Роуз и Лин (Rose and Lin, 1984) мета-анализом долазе до закључка да се урођена способност креативног мишљења успешно негује и унапређује адекватном едукацијом, чиме се потврђују налази до којих је дошао и Торенс деценију пре (Torrance, 1972). Неретко, у свакодневном практичном раду, дефектолози природно посежу за креативним решењима како би учинили информације доступним и активност мотивишућом за ученике. Иако се процес размене информација на релацији дефектолог-ученик углавном посматра кроз крајњи исход ове размене (знање је усвојено/није), целокупни поступак је далеко сложенији те је потребно анализирати низ варијабли које га одређују, а једна од њих је мотивација наставника тј. дефектолога.

Хенеси и Амабилеј (Hennessey & Amabile, 1987) су сликовито приближиле појмове интринзичке и екстринзичке мотивације кроз метафору лавиринта. Наиме, особе екстринзички мотивисане кроз лавиринт пролазе увек истим, познатим путем који засигурно води до излаза тј. до материјалне награде/похвале/оцене. Торенс (Torrance, 1972) објашњава да екстринзички мотиватори морају бити присутни сваки пут при извршавању једног те

истог задатка, што би значило да овим путем не долази до генерализације усвојеног креативног понашања. Интринзички мотивисани појединци ће сваку ситуацију проласка кроз лавиринт видети као потпуно ново искуство - истраживаће, покушавати и ризиковати да пронађу другачији пут до изласка тј. да сазнају нешто ново. Ове индивидуе се воде осећањем узбуђења и задовољства целим путем кроз лавиринт - не постоји ништа изван лавиринта што их мотивише (за разлику од претходног случаја). Амабилеј (Amabile, 1997) карактерише интринзички мотивисане особе као индивидуе у сталној потрази за активностима које их испуњавају, појединце који теже самоизражавању и изнова постављају нове личне изазове. Аутори закључују да је други по реду приказан начин решавања свакодневних проблема једини исправан начин за усвајање знања, вештина и способности од раног детињства те је централно место интринзичке мотивације у васпитно-образовном раду од велике важности.

Значај креативности за друштво и појединца на личном нивоу је апстрактан појам те је улога дефектолога да постепено екстринзичке мотиваторе замењују интринзичким за шта је нужно да познају личност, способности и склоности сваког ученика. Креативност дефектолога се огледа и у правом одабиру мотиватора за сваког ученика. Неопходно је подстицати унутрашњу мотивацију путем срединских варијабли, а с обзиром на то да наставник има велики утицај на социо-емоционалну климу у одељењу, јасан је његов допринос. Присуство искључиво екстринзичких мотиватора води ка нижим нивоима креативности док, технички гледано, квалитет рада остаје на задовољавајућем нивоу (Amabile, 1997). Стога, пресудна је *мотивациона синергија*, како ауторка дефинише интеракцију интринзичке и екстринзичке мотивације. Теоретичари су се деценијама уназад бавили проучавањем природе односа два споменута типа мотивације, као и питањем да ли један тип искључује други у практичном едукативном раду. Коегзистенција обе врсте мотиватора омогућава баланс између реализовања образовних циљева са једне, и креативне експресије са друге стране. Сваки екстринзички фактор који подстиче осећај компетенције особе а притом не нарушава самоодређење позитивно доприноси интринзичкој мотивацији (Amabile, 1993). Када је реч о вези на релацији мотивација - креативност, Дисси (Deci, 1975) каже да је кључан фактор повратна информација (такозвани позитиван или негативан фидбек) од које зависи да ли ће се развити осећај компетенције и самоодређења. Можемо применити ове налазе како на ученике тако и на саме дефектологе, јер уколико постоји стимулишућа средина - нпр. похвала од стране дефектолога/безбедно и пријатно радно окружење за наставнике у школама, развиће се унутрашња мотивација и жеља за креативним испољавањем које води ка успеху. Субјективни доживљај одабране професије и степен задовољства радним местом је још једна одредница креативности појединца јер посредно утиче на тип мотивације, како Амабилеј наводи (Amabile, 1997). Такозвани

“несинергистички” мотиватори, како их она назива, би у пракси специјалне едукације били екстринзички фактори (најчешће средински, системски фактори) који чине да се наставници осећају ограничено у испољавању своје креативности на радном месту (Amabile, 1993). Креативни и квалитативни радни учинак на радном месту произилази из склопа описаних покретача (Amabile, 1997), а од учинка дефектолога зависи успешност едукације ученика са интелектуалном ометеношћу.

### **Дивергентно мишљење**

Сматра се да је дивергентно мишљење основна одредница креативности. На значај дивергентног мишљења за дефинисање и процену креативности је указао психолог Џ. П. Гилфорд (Joy Paul Guilford) у својим радовима још средином прошлог века (Somolanji i Bognar, 2008), а потом су уследиле дефиниције овог појма од стране више аутора. Карсон описује дивергентно мишљење као истраживачко, експериментално и усмерено ка откривању могућности уместо тачних чињеница, и инсинуација уместо коначних закључака (Carson, 1999). Снајдер и Лопез (Snyder & Lopez, 2009) истичу да дивергентно мишљење, за разлику од конвергентног, резултује стварањем већег броја потенцијалних одговора, укључујући и идеје које су значајне оригиналности и варијабилности. Гилфорд (Guilford, 1967) открива да креативност, која се огледа у флексибилности мишљења и способности стварања нових идеја, зависи од способности индивидуе да знања и вештине из једног домена “трансформише” и користи у новим ситуацијама.

Базу сваког креативног решења дефектолога граде чињенично знање, искуство и вештина да се тим информацијама служи на прави начин. Шефер (2015) је испитивала колико су наставници упознати са појмом дивергентног мишљења и његовим значајем за реализацију васпитно-образовног рада. Програм за даљи професионални развој наставника под називом “Како мислити друкчије и интердисциплинарно – подстицање креативности у тематској настави играм и истраживачким радом ученика” примењен је на узорку од 369 наставника основних и средњих школа, од чега су 10% узорка чинили предметни наставници средње школе за децу са тешкоћама у развоју. Резултати евалуације спроведеног програма су показали да чак 26,9% наставника не познаје значење и особености дивергентног мишљења, које је кључно за креативно понашање деце у школи и решавање проблема у наставном процесу приликом учења (Шефер и Радишић, 2010). Наглашено је да улога дивергентног мишљења, истраживачког рада ученика, игре, мотивације и познавања стадијума развоја остаје непознаница и изазов за наставнике и након спроведеног програма обуке (Шефер и Радишић, 2010).

Један од препознатих структурисаних програма за подстицање дивергентног типа мишљења - Пурду програм креативног мишљења, је имплементиран у групи ученика са сметњама у учењу и поремећајем понашања (Jaben, 1986a). У односу на контролну, ученици из експерименталне групе показују далеко више скорове на обе форме Торенсовог теста креативног мишљења - вербалној и фигуралној. Џејбен (Jaben, 1986a) сматра да се у школи креативност код ученика развија као креативна вештина која се развија изоловано (нпр. математичке вештине, читање...) или интегрисањем креативности у све наставне предмете.

### **Креативно подучавање и подучавање креативности**

Суштинске одлике креативне наставе аутори Крафт и Џефри (Craft & Jeffrey, 2004) виде у честој употреби имагинације, приказивању учења као занимљиве активности и успостављању високе ефикасности у наставном процесу. Прегледом домаће и стране литературе закључује се да се термин “креативност у настави” употребљава недоследно те га је потребно ближе појаснити. Први контекст у којем се дати термин често појављује се тиче креативности наставника и одређеног стила подучавања, док се у другом контексту користи за описивање сврсисходног и планираног подстицања креативности код ученика. Дакле, креативна настава подразумева креативно подучавање и подучавање креативности. *Подучавање креативности* је дефинисано као облик подучавања који има за циљ да код младих особа развије креативно мишљење и понашање (NACCSЕ, 1999). Подучавање креативности у настави не постоји без креативног подучавања. Штавише, подучавање креативности у великом броју случајева долази спонтано, неплански јер наставници истовремено практикују оба. Са друге стране, *креативно подучавање* се објашњава као “употреба имагинативних приступа не би ли се учење учинило занимљивим и ефективнијим” (NACCSЕ, 1999, стр. 102). Овим сегментом наставе се деценијама уназад баве многи аутори - што у теорији, али и у практичном. Истински креативно подучавање захтева педагошке вештине наставника које су важне за усвајање адекватних стратегија за пружање подршке креативном ангажману ученика и за успешно делање у радном сетингу. Такође, како Крафт (Craft, 2005) наводи, креативно подучавање изискује висок ниво сензибилности. Торенс (Torrance, 1981) види суштину креативног подучавања у стварању одговарајућег радног окружења у којем се цене индивидуалне разлике међу ученицима и промовише ентузијазам у раду. Аутор даље описује индикаторе успешног креативног приступа наставника у одељењу попут унапређене мотивације и усмерености пажње ученика на задатак, радозналости, боље концентрације и свеопштег школског успеха. Подстицање креативног облика мишљења код ученика, као само једне од такозваних општих интердисциплинарних компетенција, Кулер и

сарадници сврставају у иновативне приступе подучавању (Kohler et al., 2015). Наиме, иако се креативно подучавање не сматра идејом “новог кова”, аутори се придржавају става да га наставници спроводе недовољно и неkontинуирано, те да се овакви приступи раду морају посебно истакнути и наградити. Креативност у настави се огледа у неизбежном осмишљавању приступа подучавању ученика чиме се свакодневно ради на модификовању иновативних наставних пракси (Kohler et al., 2015).

Меклејн износи два битна погледа на утицај уметнички-оријентисаних активности на развој когнитивних способности - оне потпомажу њихов развој али и представљају инструменте који олакшавају процес разумевања и интеракције са окружењем (MacLean, 2008). Учешћем у креативним активностима истовремено стимулишемо сензорни, физички, емотивни и когнитивни аспект личности те су овакве активности погодне за ученике свих нивоа интелектуалних могућности. У зависности од врсте и динамике креативне уметничке активности, она може бити од користи за подстицање флексибилности мишљења и фокусираност пажње. Такође, Меклејн наводи да је стална смена пријатних креативних активности добра прилика за повећање толеранције на неизвесност узевши у обзир чињеницу да одређени број ученика са тешкоћама у развоју бурно реагују на изненадне промене рутине (MacLean, 2008).

Моделовање, као један од најефектнијих начина усвајања образаца понашања, учења вештина, ставова и вредности (Weiss, 1983), посебно је користан у раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу. Иако тзв. тихи модели наставника имају донекле позитиван утицај на ставове ученика по питању креативности, популација деце са интелектуалном ометеношћу захтева “вербалног модела”. Дефектолог мора вербализовати своје активности и помоћи ученицима да стекну увид у последице сваке активности која је у основи креативна. Тиме се увећавају шансе да се у раду смањи учесталост употребе екстринзичких мотиватора у корист унутрашње мотивације. Ученици чији наставници свакодневно моделују креативно понашање показују већу склоност ка исказивању оригиналности и “имају веће шансе за развијањем флуентности и флексибилности”, истичу Шамп и сарадници (Schempp, Cheffers, & Zaichkowsky, 1983). Поред тога што је “модел који говори”, успешан едукатор мора бити и инспиративан за ученике у уметничком изразу. Меклејн препоручује да се дефектолози укључе у све ученичке активности овог типа али тако што ће се фокусирати на сопствени рад и са намером да што мање утичу на креацију својих ученика (узевши у обзир чињеницу да је у раду са ученицима са ометеношћу врло често ипак потребан одређени физички подстицај) (MacLean, 2008).

Посматрано из угла одређеног броја наставника, увођење креативних активности у свакодневну наставу је “мач са две оштрице” те му у практичном раду приступају са великим опрезом. Како аутори Смит Џ. и Смит Л. (Jeffrey K. Smith & Lisa F. Smith, 2010) наводе, наставници истичу позитивне стране креативног приступа подучавању - унапређење развоја радозналости и домишљатости, као и вештина неопходних за решавање проблема. Потенцијалне замке се огледају у нарушавању структурисаног тока активности у склопу наставног плана и програма, али и у оквиру реализације појединачних дневних планова активности. Исти аутори су интервјуисали 48 наставника и потом издвојили четири групе одговора на отворено питање да опишу креативне активности које они спроводе у одељењима (Jeffrey K. Smith & Lisa F. Smith, 2010). Прва група наставника је издвојила специјално осмишљене креативне програме које спроводе са ученицима док се друга група наставника оријентисала на одређене технике попут олује идеја тј. моздане олује (“brainstorming”), из разлога што их је могуће успешно употребити на примеру готово сваке наставне теме. Спремност наставника да чује и уважи ученичке коментаре и идеје је битан предуслов успешној креативној едукацији те из тог разлога ове особине наставника чине трећу издвојену групу фактора креативног подучавања. Највећа потенцијална опасност примене ових приступа, као што је већ објашњено, јесте губитак установљене динамике рада одељења. Ипак, четврта група испитаних наставника наводи да управо кроз иновативне, спонтане и неструктурисане активности спроводи креативно подучавање у одељењу. Узевши у обзир искуство ових наставника, закључак је да је сваки од ових приступа делотворан али да се мора спроводити опрезно како би ученици савладали планирано градиво и изразили креативност, и самим тиме добили осећај задовољства и припадности групи као највишу награду. Велики број испитаних наставника је за универзалну технику коју примењују навео кооперативан одељенски рад. Вујачић и сарадници (Вујачић et al., 2019) сматрају да ситуације позитивне међузависности омогућавају ученицима са тешкоћама у развоју да се удаље од улоге која им се намеће у друштву а чије су карактеристике научена беспомоћност, несамосталност, претерано заштићивање и зависност од одраслих. Иста група аутора наглашава да сарадња између ученика са ометеношћу и особа типичног развоја позитивно резултује у преузимању иницијативе, практичној примени социјалних вештина и подстицању на креативни рад (Вујачић et al., 2019). Како Меклејн примећује, ученици са нижим коефицијентом интелигенције имају тенденцију да пасивно посматрају активности у којима учествују њихови вршњаци - чак и на часовима уметничких предмета (MacLean, 2008). Креативни едукатор ће у свакој активности пронаћи начин да оснаживањем (најпре похвалом) ученика са интелектуалном ометеношћу утиче на његову мотивацију, осећај компетенције и жеље да се опроба у свим одељенским активностима.

Креативност и колаборација се узимају за основне вредности иновативних приступа подучавању у савременом школском систему (Kohler et al., 2015). Аутори представљају “идеално” креативно радно окружење кроз колаборацију на више различитих нивоа - у односима између ученика, колега, надређених и подређених, теоретичара и практичара. Шамп и сарадници су пронашли разлике у скоровима на тесту креативности у одељењу ученика где су одлуке доношене заједнички и у контролном одељењу (у одељењу где одлуке самостално доноси наставник) (Schempp, Cheffers, & Zaichkowsky, 1983). Експериментална група ученика основне школе остварује знатно више скорове не само на тесту креативности већ и у домену моторичких вештина и селф-концепта. Ученици у експерименталном одељењу су самостално бирали задатке на часовима, доносили одлуку када ће прећи на следећу активност, а такође су и одлучивали да ли ће помоћ тражити од наставника или ће консултовати своје вршњаке. Овакви налази говоре да се креативност наставника огледа и у вештини пружања минималног подстицаја али истовремено и довољно слободе и простора за креативно мишљење ученика, самостално планирање и реализовање активности на часовима. Дакле, креативним подучавањем се ученици истовремено подучавају креативности. У свакодневном васпитно-образовном раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу показује се да је креативност дефектолога фактор који утиче на развој креативности ученика. Ефектима структурираног Пурду програма креативног мишљења (“Purdue Creative Thinking Program”) на креативност ученика са сметњама у учењу се бавила Твајла Џејбен кроз неколико истраживања (Jaben, 1983, 1985, 1986a, 1986b). Као инструмент за процену креативног мишљења пре и након спроведеног програма коришћен је општеприхваћен Торенсов тест креативног мишљења - вербална и/или фигурална форма, у зависности од циља истраживања. Сврха студије из 1983. године (Jaben, 1983) је била да се испитају ефекти специјализованих програма попут овог који је Џејбен имплементирала.

Писмено креативно изражавање Џејбен дефинише као највишу, најсложенију форму језика која се развојно најкасније јавља. Последице програма на креативност у сфери писменог изражавања ученика са сметњама у учењу након 14 недеља интензивног стимулативног програма се огледају кроз значајно више скорове на вербалној форми Торенсовог теста креативног мишљења у односу на пре-тест и у односу на контролну групу ученика код којих до промена није дошло. У редовном наставном плану и програму нема простора за подстицање креативног писања кроз посебно осмишљене програме чиме се истиче потреба за креативним решењима наставника и додатним, ваннаставним активностима.

Торенсов тест креативног мишљења процењује три димензије дивергентног мишљења - флуентност, флексибилност и оригиналност. Све три су кључне за вербални и фигурални аспект креативности. Џејбен (Jaben, 1985) је кроз другу студију, користећи поново узорак ученика са сметњама у учењу узраста 11-12 година и исти инструмент, испитала ефекте Пурду програма креативног мишљења на креативност у цртежима деце. Резултати показују значајан напредак на фигуралном Торенсовом тесту креативног мишљења на димензијама флексибилности и оригиналности, али не и у случају флуентности. Дакле, експериментална група која је током две недеље интензивно похађала програм на пост-тесту показује знатно боље скорове у наведеним димензијама у поређењу са контролном групом ученика са сметњама у учењу.

## **Креативност и школа**

Креативност може развити само она школа у којој се негује мишљење, расуђивање, истраживање, дијалог, расправа, размењивање идеја и стварање нових идеја, погледа и поступака. Класичне учионице се тада претварају у радионице знања и креативности (Ozimes, 1987, према Somolanji i Bogнар, 2008). И даље остаје нерасветљено питање да ли се пад креативног изражавања може приписати негативном утицају друштва, да ли је у питању развојни тренд, или је пак реч о неповољном утицају школе (Kroflin et al., 1987)? Хебиб (2008) запажа двојаку припадност школе као важне друштвене институције чија је функција јасна: остваривање васпитно-образовне делатности. Према речима ауторке, школа је саставна компонента широког система васпитања и образовања и друштвеног система у целини, али је она уједно и један целовит и комплексан систем за себе (са унутрашњом структуром и свим садржајима које нуди). Пружање простора креативности и слободи у реализацији наставног процеса су специфична питања образовног система једне државе мада се могу разликовати и од једне до друге институције.

Креативни задаци могу бити успешан медиј за савладавање академских вештина попут читања или математичких вештина у раду са децом са интелектуалном ометеношћу јер се овим путем подстиче мотивација и градиво се савладава кроз тзв. игралике активности. Улога наставника је да организује и реализује такве активности. Уметнички оријентисани, креативни школски предмети и ваннаставне активности које подразумевају експресију кроз плес, глуму и музику често представљају прилику за интердисциплинарно учење чиме се подучавању неког концепта прилази из више “углова” те се увећавају шансе за усвајање градива код ученика са интелектуалном ометеношћу. Овакав тип едукативних активности, како Меклејн наводи, може бити начин да дефектолози обезбеде ученицима релаксацију од



захтевних академских предмета попут математике или историје (MacLean, 2008). Игра и истраживање су два типа креативних активности посредством којих је интердисциплинарна тематска настава остварива, како наводи Јапунца-Милисављевић (2009). У литератури се под креативним практичним активностима у образовању најчешће наводе активности везане за уметничку експресију - музика, сликање, глума, поред већ поменуте игре и истраживачког рада. Даница Нола издваја стваралачке игре - драмске игре, игре речи, ликовне и музичке игре, игре покретом тела и математичке игре као значајан сегмент којим се служе креативни наставници у васпитно-образовном раду (Somolanji i Bognar, 2008). Ауторке Хенеси и Амабилеј (Hennessey & Amabile, 1987) нуде низ савета који се тичу креативне наставе:

- примењивати креативне активности које су интересантне ученицима јер су само такве активности високо успешне,
- разговарати са ученицима о њиховим интересовањима и тиме им приближити појам интринзичке мотивације,
- користити сваку прилику да покажете ученицима да уживате у креативним активностима и да сте интринзички мотивисани,
- поделити са ученицима сопствена интересовања и хобије,
- ангажовати ученике у активностима слободне игре са различитим материјалима,
- показати ученицима да се креативност цени
- консултовати колеге, родитеље и остале стручњаке у тиму о потенцијалним мотиваторима за сваког ученика понаособ,
- избегавати стварање ситуације ограниченог избора за ученике (тзв. опција “или-или”),
- подстицати ученике да самостално спроводе мониторинг уместо да то чини наставник на нивоу целог разреда,
- препустити избор дневних активности ученицима у одређеној мери кад год је то могуће...

Још добрих примера из праксе дају Џефри и Крафт (Jeffrey & Craft, 2004) који су реализацију градива из различитих наставних предмета посматрали кроз призму креативног подучавања. Креативни наставници обрађују наставне јединице из књижевности и матерњег језика кроз једну врсту “емотивних путовања” која су прилика за искуствено учење и развијање дечије маште. Научно “обојене” наставне теме се могу реализовати кроз активно трагање за открићима и експериментисање са материјалима који нас окружују чиме се процес учења учвршћује самим тиме што су ученици мотивисани да самостално долазе до сазнања. Школске активности и задаци на часовима ликовне и музичке културе су прилика за креативну експресију ученика и трансфер вештина и сазнања из области других наставних

предмета. Аутори овим примерима желе да приближе и истакну једноставност и неопходност имплементирања креативних приступа тематици готово сваког наставног предмета јер су последице по целокупни развој ученика вишеструко позитивне.

Из оправданих разлога је неопходно пратити и утицати на актуелне ставове наставника на тему присуства креативности у школском окружењу. Вестби и Досон (Westby & Dawson, 1995) су анализом ставова 16 наставника из различитих основних школа закључили да постоје негативни ставови према карактеристикама креативних особа попут неконформизма или аутономије. Овакви примери из праксе су увек забрињавајући јер се поставља питање да ли је такво окружење прикладно и одговарајуће за раст и развој ученика, не само за креативни аспект личности. Претпоставка је да, уколико наставници имају негативне ставове према појединим аспектима појма креативности, постоје и шансе да креативно подучавање у њиховом раду изостаје у великој мери. Такође, водећи се чињеницом да забрињавајући проценат наставника у нашим основним и средњим школама (укључујући и оне који раде са ученицима са тешкоћама у менталном развоју) не познаје појам дивергентног мишљења, закључујемо да је умањен значај истог за васпитно-образовна постигнућа ученика, па и њихову креативну експресију. Тишлер (Tischler, 2007) позива учитеље да се изборе за независну позицију у оквиру образовног система чиме ће непосредно моћи да утичу на васпитни процес у којем ће се ценити вредности попут креативности и истраживачког рада ученика уместо пасивности.

За “камен спотицања” нашег образовног система сматра се неадекватна и недовољна иницијална обука наставника (Шефер, 2015). Ауторка издваја угледне часове и готове материјале као само неке од компензаторних решења којима наставници прибегавају. Стога се намеће питање одакле наставници могу да црпе идеје за креативна наставна решења? Предлог је да школски систем предвиди и одобри такве типове усавршавања наставника који превазилазе семинаре од само три дана, и да у већој мери афирмишу дуготрајнију и свеобухватнију обуку, непосредно вођење и праћење рада кандидата, подстицање самосталног истраживања сопствене праксе и анализирања проблема на које наставници наилазе с колегама у школи и ван ње (Шефер и Радишић, 2010, стр. 221). Налази свих истраживања које је Џејбен спровела на популацији ученика са сметњама у учењу показали су да имплементирање креативних активности има ефекта на школска постигнућа и на креативност ученика (Jaben, 1983, 1985, 1986a, 1986b). И поред свакодневног ангажовања свих стручњака укључених у рад са ученицима са ометеношћу, дефектолози су једини који ученицима са ометеношћу пружају неопходну доследност у једном “децентрализованом” образовном моделу (York-Barr et al. 2005).

## Закључак

Како Торенс и Гоф (Torrance & Goff, 1989) наводе, насупрот свакој форми креативности чврсто стоји конформизам. Хузјак формулише конформизам као нешто што произилази из човекове потребе за повезаношћу са светом изван себе, односно из страха од самоће. Надаље, Хузјак у шаблонизму/стереотипизацији види највећег непријатеља слободног света данас (Хузјак, 2002), па и највећег непријатеља креативности. Да ли су креативни појединци препознати и добродошли у нашем образовном систему, и да ли дајемо превише простора конформизму као дефектолози? Креативност у васпитно-образовном раду нама као стручњацима отвара многа врата у свет особа са интелектуалном ометеношћу, те је преко потребно интегрисати је у све школске и ваннаставне активности. Вишеструки позитивни ефекти креативних приступа у подучавању се тичу реализације васпитно-образовних циљева али и развоја креативних потенцијала ученика.

Који квалитети одређују доброг наставника и да ли су предавачки квалитети изнад личних особина на листи одредница ефикасне наставе у савременом школском систему? Одговор на ово питање захтева обавезан осврт на фактор “креативност наставника” који непосредно одређује предавачке квалитете а првенствено је последица склопа карактеристика личности и целоживотне едукације. Очигледна је јака спона између мотивације и околине – недовољно мотивишући образовни систем негативно утиче на мотивацију наставничког кадра за до-едукацијом и иновативним приступима. Надаље, немотивисани и некреативни наставници нису добри модели ученицима. Налази наведених истраживања указују на потребу за континуираним стручним усавршавањем наставничког кадра у виду реализовања креативних програма, обука и радионица на којима се кроз колаборативни рад наставници упознају са креативним наставним решењима. На основу прегледане литературе, закључак је да је креативност наставника и дефектолога значајан фактор успешности у васпитно-образовном раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу – креативност наставника доприноси развоју креативности ученика.

## Литература

1. Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357.
2. Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human resource management review*, 3(3), 185-201.
3. Amabile, T. M. (1997). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *The Journal of Creative Behavior*, 31(1), 18-26.
4. Arar, L., & Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22.
5. Вујачић, М. Б., Ђевић, Р. С., & Ђерић, И. Д. (2019). Сарадничко учење у контексту инклузивног образовања. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 32(3), 1-12.
6. Glover, J. A. (1980). A creativity-training workshop: Short-term, long-term, and transfer effects. *The Journal of Genetic Psychology*, 136(1), 3-16.
7. Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
8. Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY, US.
9. Zukorlić, M. S., & Osmanlić, I. A. (2017). Nivoi interaktivne povezanosti učenika i nastavnika u nastavi. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 172-181.
10. Jaben, T. H. (1983). The effects of creativity training on learning disabled students' creative written expression. *Journal of learning Disabilities*, 16(5), 264-265.
11. Jaben, T. H. (1985). Effect of instruction for creativity on learning disabled students' drawings. *Perceptual and motor skills*, 61(3), 895-898.
12. Jaben, T. H. (1986a). Impact of instruction on behavior disordered and learning disabled students' creative behavior. *Psychology in the Schools*, 23(4), 401-405.
13. Jaben, T. H. (1986b). Impact of creativity instruction on learning disabled students' divergent thinking. *Journal of learning Disabilities*, 19(6), 342-343.
14. Jakobson, R. (1971). Toward a linguistic classification of aphasic impairments. *Selected writings II, Word and Language*. Paris: Mouton.
15. Јапунца-Миљисављевић, М. (2009). Методика наставе вештина за децу ометену у интелектуалном развоју. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
16. Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

17. Kohler, A., Boissonnade, R., & Giglio, M. (2015). From innovative teacher education to creative pedagogical designs. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28(3), 116-129.
18. Крофлин Л. et al. (1987). *Дијете и креативност*. Загреб: Глобус.
19. MacLean, J. (2008). The Art of Inclusion. *Canadian review of art education: research and issues*, 35, 75-98.
20. NACCCE (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.
21. Rigolizzo, M., & Amabile, T. (2015). Entrepreneurial creativity: The role of learning processes and work environment supports. *The Oxford handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship*, 61-78.
22. Rose, L. H., & Lin, H. T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *The Journal of Creative Behavior*.
23. Silver, R. A. (1980). Assessing and Developing Cognitive Skills in Handicapped Children Through Art. Final Report, 1979-1980.
24. Smith, J. K., & Smith, L. F. (2010). Educational creativity. *The Cambridge handbook of creativity*, 250-264.
25. Snyder, C. R., Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
26. Somolanji, I., & Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, (19), 87-94.
27. Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity research journal*, 16(4), 361-388.
28. Schempp, P. G., Cheffers, J. T., & Zaichkowsky, L. D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(2), 183-189.
29. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-298.
30. Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114-143.
31. Torrance, E. P. (1981). Creative teaching makes a difference. *Creativity: Its educational implications*, 99-108.
32. Torrance, E. P., & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *The journal of creative behavior*, 23(2), 136-145.

33. Хебиб, Е. (2008). Како наставници процењују околности у којима раде. *Настава и васпитање*, 57(2), 200-214.
34. Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and Learning: What Research Says to the Teacher*. West Haven: National Education Association, Professional Library.
35. Huzjak, M. (2002). *Učimo gledati 1-4, priručnik likovne kulture za učenike razredne nastave i priručnik za učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
36. Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289-300.
37. Carson, D. K. (1999). The Importance of Creativity in Family Therapy: A Preliminary Consideration. *The Family Journal: counseling and therapy for couples and families*, 7(4), 326–334.
38. Craft, A., & Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. *Education 3-13*, 32(2), 39-43.
39. Craft, A (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Abingdon: Routledge.
40. Шефер, Ј., & Радишић, Ј. (2010). Креативност и интердисциплинарност у нашој настави. *Настава и васпитање*, 59(2), 205-223.
41. Шефер, Ј. (2015). Мотивисаност наставника основне школе за промене у настави. *Настава и васпитање*, 64(2), 285-299.
42. Weiss, M. R. (1983). Modeling and motor performance: A developmental perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(2), 190-197.
43. Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom?. *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10.
44. Winner, E., & Опаћак, К. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Ostvarenja.
45. York-Barr\*, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215.